Numer podwójny Cena 1500 mk.

TRĄBA JERYCHOŃSKA

Miesięcznik poświęcony sprawom wychowania i kultury narodowej

Nr. 9-10	Poznań, dnia 20 czerwca 1923	Rok I

Ja wiem, czego ty chcesz: że Polska ma być mitem, mitem narodów, państwem ponad państwy, prześcigającem wszystkie, jakie są, Republiki i Rządy; oczywiście niedościgłem, wymarzonem. ma być marzeniem, — tak, ideałem. Tak! według ciebie ma się nie stać nigdy... A ja chcę tego, co jest wszędzie... tylko z usunięciem oszustwa narodowego. *(Konrad w „Wyzwoleniu" Wyspiańskiego.)*

Hasło dla hasła.

Zdobyłem se pawich piór
nastroiłem pawich piór
pawie pióra ładne
pawie pióra kradne
postawie se pański dwór. (Wyspiański.)

Bez hasła w Polsce niczego się nie robi i nic się nie udaje. Co gorsza, często nie chodzi o istotę rzeczy, lecz tylko o etykietę, pod którą kryją się nieraz cele zgoła inne.

Hasło, frazes działa jak opjum: upaja, odurza, pozbawia umysł równowagi i trzeźwej logiki, wytwarzając w nim cudne, lecz nierealne malowidła.

Niedobrze dzieje się w społeczeństwie, w którem hasła wywierają wpływ przemożny, bo zabijają trzeźwy wysiłek myśli ku szkodzie państwa i kultury.

Wprawdzie płodziciele i głosiciele haseł mają słowa „Ojczyzna", „dobro narodu" wciąż na ustach, lecz nadużywają ich do innych celów.

Z zadowoleniem jednak stwierdzić trzeba, że w niektórych sferach następuje już pewne otrzeźwienie.

W szkolnictwie zaś hasła hasają sobie jeszcze zupełnie swobodnie.

Budowniczowie szkoły polskiej pragnęli i pragną wcielić do niej hasła tak liczne i pozornie tak piękne, jakiemi żadne inne państwo poszczycić się nie może, lecz niestety blask tych haseł tak im przytępił wzrok, że stali się ślepymi na istotny stan rzeczy i na smutne skutki porażenia.

„Szkoła polska" — tylko że pod tą etykietą wprowadza się, gdzie się da, szkołę galicyjsko-austrjacką. Utożsamianie galicyjskości z polskością jest obłudą i oburzającą prowokacją.

„Precz z karą w wychowaniu" — tylko że za tym hastem kryje się nieliczenie się z rzeczywistością oraz słabość i miękkość wewnętrzna.

„Nie przeciążajmy młodzieży" — tylko że wszystkie przedmioty stały się równoznacznemi, a poziom naukowy się obniżył.

„Uobywatelenie młodzieży" — dobrze, tylko że młodzież zapomina o kardynalnej cnocie obywatelskiej, tj. o poczuciu obowiązku.

„Szkoła średnia nie jest zakładem naukowym, lecz wychowawczym" — tylko że wychowanie objawia się u młodzieży w usłużnych ukłonach w murach szkolnych, a po otrzymaniu świadectwa odejścia uczeń nie zna ni swego dyrektora, ni swych wychowawców, wogóle młodzież ignoruje obowiązki i przepisy szkolne.

„Szkoła jednolita" — tylko że do wprowadzenia w życie wymysłu zachodniego (niemieckiego) brak podstawy, t. j. szkół powszechnych (Królestwo) albo ich odpowiedniego poziomu.

„Bezpłatność nauki", tylko że żąda się opłaty za zużycie materjałów i bezustannych składek.

„Et multa et multum" — tylko że programy są tak przeładowane, a czasu na ich wypełnienie tak mało, że nauka nie idzie ani wszerz ani wgłąb.

A uniwersytety skarżą się, że szkołę średnią opuszczają maturzyści z wiadomościami bardzo lichemi, z kwalifikacjami moralnemi jeszcze lichszemi, bo niezdolni są do wytrwałej nauki i pracy, nieprzyzwyczajeni do wysiłku.

A co będzie później, w życiu zawodowem i publicznem?

Ot co znaczy hasło dla hasła

„Postawię se pański dwór", tylko że kruchy, bardzo kruchy.

Ign. Eichstaedt.

Kleparz w Europie.

„Kraków jest grodem „kraju koronnego", który znowu jest częścią monarchji europejskiej. Nie było tu miejsca na królewiackie inicjatywy i prace, jakiemi się parają ludzie stron tamtych, ani europejskich, ani azjatyckich — stron, które są, jak gdyby przytrzaśnięte we drzwiach. Kraków leży już z tej strony drzwi, w Europie. Nienaski począł i tutaj pracować w stowarzyszeniach oświatowych. Miał poparcie, środki pomocnicze, słuchaczów i współtowarzyszów. Ale była to praca mała dla jego pasji i siły. Czuł przedewszystkiem potrzebę stworzenia wewnętrznej mocy, ośrodka i rdzenia. Tymczasem nie było tu miejsca dla tej pracy samej w sobie. Chcąc ją zacząć, trzeba było zostać albo urzędnikiem, albo członkiem jakiejś partji. W życiu polskiem, które poznał i na które patrzał, tak fatalnie nie było nic spiżowego, potężnego, coby było obliczone i wykonane na moc, na opór i trwanie! Gdzież i jaki był kręgosłup narodu, rdzeń i główna siła? Opór wszędzie podobny był do owych grobelek, które biedna ludność powiśla w Królestwie buduje na gwałt, w samym już dniu powodzi, gdy żywioł zalewa wybrzeże...

Kraków — to „serce Polski", dawał stosunkowo najmniej ze wszystkich miast galicyjskich. Nigdzie powiewu natchnienia do wielkiego zbiorowego dzieła. Ani śladu porwania się na czyn doniosły. Co pewien czas uroczystości z mszami polowemi z kazaniem, pochodem i „bankietem" pełnym mów, po którym uczestnicy długo nie mogą przyjść do siebie. Nikt, zdawało się, nie czuł straszliwie jasnego niebezpieczeństwa, iż czas uchodzi, siła topnieje, w oczach znika grunt, wsiąka we wrogie organizmy i marnuje się żywioł polski...

Za przykład służyć mogło jego (Nienaskiego) pokłonne zwracanie się w stronę Poznańskiego. Zorganizowana praca Poznańczyków, ich znakomite kooperatywy rolne, związki i organizacje, ich defenzywa na wyłomie, zasłaniająca całość narodu, ciągnęła ku sobie jego duszę. Nie Galicja, lecz właśnie Poznańskie zdało mu się być Piemontem ducha polskiego.

Gdy Galicja wessana została przez Austrję tak dalece, że pozostała tylko zwierzchnia patyna polska, a całe wnętrze i cała treść stała się austrjacką — Poznańskie przeciwnie wyssało wszystką treść Niemiec, całą siłę ich niezrównanej pracowitości i kultury, a jednocześnie okazuje opór przeciwko temu wrogowi. Zanadto jeszcze dziś Poznańczycy są uczniami Niemców, prawie Niemcami, mówiącymi po polsku, lecz tym swoim niemieckim sposobem oni mówią o Polsce całej i całą Polskę w sobie trzymają. Galicja wszystka jest „krajem koronnym", choć taka niby polska

z wierzchu. Jutro Poznańczycy mogą się stać nauczycielami i instruktorami Polski całej, — mogą zaprowadzić dyscyplinę nietylko kultury materjalnej, lecz i ducha zbiorowego, wszczepić w ospałe miljony to, co posiadają w pełni — cywilizację Zachodu, cywilizację najsystematyczniejszą i w gruncie rzeczy najdoskonalszą na świecie.

W Krakowie tylu było ludzi prawdziwie mądrych, uczonych, wykształconych, doświadczonych w miljonie doświadczeń — badaczów i specjalistów. Ryszard chodził do wielu z nich, zaznajamiał się, wszczynał rozmowy i pokornie słuchał. Wyszukiwał męża mocnego, mądrego i prawego, który, jeśli dziś nie działa, to czuwa i wie — który może powiedzieć, co trzeba czynić. Lecz trafiał jedynie na ludzi mądrych, lecz zbyt wobec czegoś przebiegłych, nadmiernie ostrożnych. Zdawało mu się wciąż, że jest na zgromadzeniu starców za dni swego dzieciństwa. Tamci jednak byli bardziej pokorni. Ci w Krakowie byli nazbyt pewni swej mądrości, — dumni i pyszni... Czcili przeszłość, a raczej, nie czcili jej, lecz ją „badali", jak trupa, szukając tej najistotniejszej choroby, która sprowadziła śmierć, rozkład i zgnicie. I gdybyż ta definicja śmierci była głosem okrutnej, lecz bezwzględnej prawdy! Żeby też jedna pierś biła pragnieniem stworzenia życia nowego! Ci sami, co tak czcili i badali przeszłość, skoro przyszło do tworzenia życia teraźniejszości, okazywali się pospolitymi urzędnikami, ciasnymi członkami partji, albo po prostu cofali się zwartym szeregiem pod skrzydła swej „przysięgi" i zachowywali milczenie, udające polskość, a ukrywające nędzę ducha. I tak znowu było to samo: młodzież, bieda, (największe i jedyne polskie bogactwo), bezsilne związki i bezsilne pieśni...

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Tem większy smutek ogarniał, gdy się patrzyło na zaniedbania tego miasta, gdy trzeba było brodzić w bajorach, zalegających ulice odleglejsze od śródmieścia — a w samem ognisku ruchu kroczyc po chodnikach nigdy nie zmywanych i nie czyszczonych, lepkich. albo pagórkowatych od zaschłego błota. Niektóre ulice były to istne, bez ujścia błotne kanały. Ludzie brnęli w nich zbrudzeni i zachlastani. Jakby na drwiny z logiki, po tych szyjach, jeziorach i mokradłach jeździły wozy z walcowemi szczotkami, zamiatające błoto, niczem w Berlinie, albo w Paryżu. Ta blaga była niby naśladowaniem Europy. stawianiem się, że i my na Kleparzu jesteśmy w Europie. Ta tylko zachodziła różnica, że gdy w tamtych wzorach błoto, zmiecione ze środka ulicy do rynsztoków, wymywa woda do kanałów, jak w Paryżu, albo je natychmiast usuwają, jak w innych miastach — w Krakowie szczotka zmiatała wieczne bajoro, tudzież nawozy, zostawione na bruku przez chłopskie konięta,

prastarym obyczajem obozujące gdzie się da, ze środka ulicy nietylko w rynsztoki, ale i na chodniki. Jak zamiatać, to zamiatać! Wały tych kompostów zostawały tam na dłużej, aż do chwili, gdy się zeschły, albo zmarzły. Wówczas je kilofami rąbali najemni nędzarze i, nie spiesząc się, taszczyli na zewnątrz. Nim się to stało, mieszkańcy wędrowali zamieceionym z gruba środkiem ulicy w obawie zapadnięcia się w istne kały miejskie na chodnikach i rynsztokach, niewidzialnych pod nagarniętym mułem. Nikt z właścicieli domu nie oczyszczał ani swej bramy, ani ścian przyziemu, ani chodnika przed bramą i domem. To też te bramy, nieraz zabytki sztuki dawnego czasu i te chodniki były raz na zawsze przywalone mokrym albo zeschniętym brudem. Najciekawszem jest w tem wszystkiem to także, iż jednostka, mieszkająca w Krakowie, opodatkowana jest specjalnie na rzecz czyszczenia miasta trzy razy bardziej wysoko, niż w Warszawie i dwa razy, niż w Poznaniu. Gdy się zaś wszystkie błota w mieście zeschły od upału, a nadszedł wiatr, wówczas niosły się ulicami i placami błota latające, jakich nigdzie nie zobaczy. To też Kraków jest podobno najniezdrowszem miastem w Europie.

. . . .

Lecz stokroć bardziej, niż niechlujstwo i potworne barbarzyństwo, osłonięte pozorami cywilizacji, sprowadzonej szybko i wprost z „Widnia“, czego doskonałym wyrazem i prawdziwie symbolem była owa szczotka konna, pozornie zmiatająca brudy, — uderzała na każdym kroku przychodnia z „Rosji“ (jak łaskawie krakowscy autochtonowie nazywać zwykli kraj, leżący z tamtej strony Ojcowa) — starość, nieruchomość powłoki polskiej, osłaniającej cudzą państwowość. Jedyne rodzaje przemysłu, jakie buzowały w tem mieście, był to przemysł poselski i kawiarniany, czyli cukierniczy. Nad wszystkiem panowali księża, magnaterja i różni doktorowie, tulący się pod powłokę krakowskiej patyny, gdyby nawet przybyli do tego grodu z najczerwieńszego gdzieindziej środowiska. Poza tem była masa żydów i ogrom czarnej, wynędzniałej schorowanej nędzy, świat, złożony z typu „całuję rączki“, zgiętego tak, iż nosem się podpiera, oddychającego zgnilizną suteryn i owych niechlujnych ulic. Przychodnia, który to wszystko bezradnie obserwował, począł rozdzierać smutek.

(Stefan Żeromski: Nawracanie Judasza).

Można śmiało powiedzieć, że po dziś dzień życie przeciętnego Polaka nie obejmuje nawet połowy tych zabiegów, trosk i wysiłków, co życie przeciętnego Francuza, Anglika lub Niemca.

(Dmowski: Myśli nowoczesnego Polaka.)

Miękkość w wychowaniu.

Im kota bardziej głaszczesz, tem bardziej ogon wznosi. (Przysł.)

Podziwu godną opieką i troskliwością otoczyły władze szkolne naszą młodzież. Ustanowiły dla zakładów lekarzy i higjenistów, stworzyły w niektórych środowiskach śniadalnie, rozdzielające mleko i kakao z cukrem, dopytują się w urzędowych kwestjonarjuszach o zdrowie fizyczne uczniów, mierzy się uczniom głowy, wzrost i piersi (niczem K. K. General-Schädel-Visitationskommission), urządza się oficjalne, półoficjalne i nieoficjalne wycieczki podczas feryj i w dniach nauki — krajoznawcze, harcerskie, naukowe, przedstawia się młodzież publiczności z okazji częstych uroczystości narodowych. I trzeba przyznać, że niektóre z tych zarządzeń, w miarę stosowane, przynoszą młodzieży naszej prawdziwy pożytek.

Lecz, o dziwo, wśród mnóstwa rozporządzeń i okólników, które miałem szczęście czytać, nie spotkałem się z ani jednym, któryby coś mówił o utrzymaniu, zaprowadzeniu lub podniesieniu karności w szkole albo dawał wychowawcom rady i środki w rękę. Ma się nawet wrażenie, że się sprawę karności odkłada, pomija, lekceważy, zwalcza.

Niepotrzebnie ogłoszono publiczności i tem samem uczniom, że w szkołach nie wolno karać uczniów cieleśnie, innemi słowy powiedziano rodzicom: uważajcie, państwo, zabroniliśmy bezwzględnie nauczycielom używania ręki lub kija, w wypadku niezastosowania się ich do przepisów można ich oskarżyć. Więc pierwszy krok do nieufności względem nauczycieli już uczyniony.

A dalej, rzecz dziwna, że po czterech latach istnienia wolnej szkoły polskiej nie zdołano jeszcze ustalić regulaminu karności dla szkół średnich.

Czyżby naprawdę wierzono pospół z różnymi utopistami w dziewiczość, dobroć i nieskazitelność natury ludzkiej?

Nikt chyba nie wątpi o tem, że największem dobrem jednostki i całej ludzkości nie jest ani sam dobrobyt fizyczny, ani samo bogactwo wiedzy, ani gołe dążenia szlachetne, ale przedewszystkiem silny, męski i prawy charakter, silna i stalowa wola. Nią zdobywa się i ziemię, i niebo i siebie samego.

Czy więc nasi psychologowie, pedologowie, pedagogowie i władze oświatowe umyślili środki i sposoby kształcenia charakteru i wewnętrznej mocy? Czy wewnętrzna siła narodu nie powinna być naszą pierwszą troską obywatelską?

A przecież wiele zarządzeń i urządzeń w dzisiejszej szkole przyczynia się do rozmiękczania woli i serca.

Piękna i słuszna rzecz, szukać najlepszych metod nauczania, układać dobre plany, ale stokroć pilniejsza, urządzić wszystko tak, ażeby dusza młodzieńcza mogła się wzmacniać,

rość na sile postanowień i wytrwałości w czynach. Nie trzeba być wielkim uczonym, nie potrzeba szukać wzorów w Ameryce lub w Niemczech, by umieć wskazać, jak należy potęgować siłę i wyrazistość charakteru.

Z różnych enuncjacyj urzędowych wynika, że chcemy wychować całego człowieka, a więc ani intelektualistę, ani atletę, ani uczuciowca lub przeczuleńca. Bardzo słusznie, lecz nikt przecież nie jest całym człowiekiem bez siły i stałości charakteru, tego kręgosłupu duchowości.

Moc woli stwarzają szlachetne przyzwyczajenia, zmaganie się i pokonywanie przeciwności, a przedewszystkiem samego siebie. Twarde posłuszeństwo, nie kocie schlebianie hartuje młodzież i rozwija w niej osobowość oraz poczucie swego istnienia.

Ale oto, co się dzieje. Usuwa się z wychowania wszelki trud, z mało — i nieletniej młodzieży czyni się dorosłych — wbrew wszelkim wynikom psychologji dziecka, wbrew prostemu doświadczeniu życiowemu.

Słyszy się często obawy o przeciążenie młodzieży nauką, a oto, czem się młodzież zajmuje: po salach tanecznych suną w modnych pląsach niedorostki w lakierowych lub cielęcych trzewikach „shimmy“, w kolorowych skarpetkach i spodniach z mankietami po kostki (widać te mody też w murach szkolnych), istne fircyki w zalotach; inni „panowie studenci“ (już od IV kl począwszy) biją namiętnie w kule bilardowe po restauracjach lub przesiadują po kawiarniach, często widuje się tych „panów“ na ulicach w towarzystwie dziewczynek lub palących papierosy bez ceremonji i obawy.

Ba, obawę przed nauczycielem powinno się zwalczać! — Tak, — ale nie obawę przed karą i występkiem.

Gdzieindziej urządza się znów oświatę pozaszkolną dla młodzieży szkolnej, a całkiem to już nikogo nie uderza, że 12-letni chłopcy uczęszczają na uniwersyteckie wykłady powszechne w tym celu oczywiście, żeby się poszturchiwać i przeszkadzać, a potem chełpić się, że oto, co za dojrzały człowiek, uczęszcza aż na uniwersytet. A mogą się tam dowiedzieć ciekawych rzeczy, np. że wszelka punktualność w szkole jest zbyteczna.

Jaka sprzeczność wszystkich tych zajęć pozaszkolnych z obawą o przeciążenie młodzieży nauką!

Tacy 12-letni malcy uczęszczają też do teatru na przedstawienia typu „Bolesław Śmiały“, dramatu dla młodzieży (?!)“ A cóż dopiero mówić o różnych przedstawieniach kinematograficznych dla dorosłych, na które gromadami wciskają się niedorośli?

Przeciążona młodzież. ale chyba nie nauką, a raczej różnemi prawdziwemi i pseudo-rozrywkami i t. p. wymysłami władz, nauczycieli, rodziców i samych uczniów.

Troska o młodzież dochodzi już ostatecznych granic, może z powodu wielkiej liczby wizytatorów, tylko że poszła niewłaściwemi drogami

Mówi się o unikaniu kar, zalecając metodę pozytywną podnoszenia i uszlachetniania duszy dziecęcej. Idealna zasada, lecz w praktyce trzeba z niej przynajmniej do połowy zrezygnować. Żeby więc wychowawcę, który zadał przesadną i nierozumną karę piśmienną, upokorzyć przed uczniami odebraniem mu wychowawstwa i przeniesieniem jako wychowawcę w środku roku do innej klasy, żeby tą sprawą zająć się musiał wizytator, na to potrzeba specjalnych zdolności administracyjno-dyrektorskich. Czyżby od nauczyciela wymagano nieomylności? Czegóż wobec tego wymagaćby należało od władz szkolnych, tych ojcowskich doradców i opiekunów młodych pedagogów? Lecz przyczyna tego zjawiska tkwi głębiej: w słabości wewnętrznej — w miękkości w wychowaniu!

Uczą też panie w niższych i wyższych klasach, uczniowie zaś jako dla płci pięknej nie skąpią im bukiecików i bukietów bzu, niezabudek, fiołków, konwalij..„ bo uczniowie instynktownie wyczuwają zawsze słabe strony swych wychowawców. Mają też sposobność do innych mniej lub więcej złośliwych psot. Gorsi ptaszkowie kreślą po ścianach pewnych miejsc sekretnych nieskromne, nawet wprost chutliwe uwagi. Zdarza się też niekiedy poglądowa nauka ginekologji, oczywiście tylko w zarysie. Największą zaś słabością wychowania niewieściego jest miękkość.

Słowackiego życiowem fatum było długoletnie otoczenie niewieście. Czy więc my dla dzisiejszej młodzieży nie obawiamy się fatalnej miękkości, miękkości przyszłych mężów stanu?

Z pewnością, wiele zła przyczyniają obecne trudne warunki, w jakich szkoła polska się buduje, a przedewszystkiem brak dostatecznie przygotowanych sił nauczycielskich, ale podkreślam, że w znacznej części winne temu miękkie postępowanie w wychowaniu, rozpieszczające młodzież, aż także same władze, usuwające lub surowo karcące dbających o karność nauczycieli.

Co do braku sił profesorskich, to wartoby nawiasem zapytać się, czy nie popełniamy błędu, rozbudowywując tradycyjnie na wielką skalę szkolnictwo średnie, zaniedbując powszechne, szczególnie w środkowej Polsce i na kresach wschodnich?

W poglądach na karność nauczycielstwo poznańskie dzieli się na dwa sprzeczne i przeciwne sobie obozy. Galicyjscy pedagogowie naogół są zwolennikami wszechwolności uczniowskiej: przecież tolerują po części w klasie podczas lekcyj swobodny gwar, są nawet tacy, co lekki pogwar bardzo lubią, rozmawiają też z uczniami o tem, o czem się z uczniami rozmawiać nie powinno; co gorsza, wobec mniejszych lub większych wybryków uczniowskich są niekonsekwentni, słabi i zbyt po-

błażliwi, a niekiedy intrygami przyczyniają się do rozstroju szkoły.

Pedagogowie wielkopolscy reprezentują naogół dążności do rygoru i porządku, do surowego przestrzegania obowiązków osobistych i uczniowskich. A że karzą wybryki, niespełnianie obowiązków przez uczniów, że ich łają za to, więc uchodzą za niegrzecznych, ordynarnych, niekulturalnych, zacofańców, konserwatystów. Wiele mogliby o tem powiedzieć dyrektorowie, gdyby swem stanowiskiem, odmiennemi poglądami wyższych władz etc. nie byli krępowani. Zresztą w Wielkopolanach, stale majoryzowanych w tych sprawach przez Galicjan, rośnie przyzwyczajenie i spowszednienie nowego stanu rzeczy, a słabnie dawny sąd i wymagania.

Zapewne, że podział ten na dwa obozy przyjąć trzeba z tem zastrzeżeniem, że tak po jednej, jak i po drugiej stronie są jednostki o odmiennych poglądach. Nie zmienia to jednak faktycznego stanu rzeczy.

I jak człowiek skupiony, konsekwentny, spełniający swe obowiązki, nie może darować tym towarzyszom pracy, którzy cały porządek psują, burząc to, co pierwszy zbudował, tak też Wielkopolanie obruszają się i więcej w duszy, niż w rzeczywistości lekceważą „ludzi bez kręgosłupu“, albo opuszczają ręce, zniechęcając się do pracy z postanowieniem „laisser faire, laisser aller“. Tamci, czując swą słabość na tym punkcie, starają się obniżyć opinję Wielkopolan u władz: to separatyści, germanofile, germanizują nam młodzież.

A władze słuchają, bałamucone, terroryzowane.

Czyżby więc miękkość i rozmiękczanie ducha naprawdę były cechą wybitnie polską i nazywały się kulturą, a rygor, siła woli, karność — cechą zachodnich cudzoziemców i barbarzyństwem?

Byłem już świadkiem takiej niesforności, takiego nieposłuszeństwa i nieposzanowania starszych i władz, takiej zniewieściałości i zepsucia moralnego, gadatliwości i rozpasania duszy, wogóle takich symptomów niemocy charakteru w naszej młodzieży, że widzę czarną przyszłość, a przed oczyma rozsnuwa się przede mną obraz dawnej buty szlacheckiej, dawnego „liberum veto“ i „nierządem Polska stoi“.

A przecież młodzież łaknie rygoru i karności, kocha energję, surowość i siłę wewnętrzną nauczyciela, kocha i poważa, byle jego serce nie było surowe dla przyjemności, byle nie było tyrańskie.

* *
*

Dla tych, którzy nie lubią analizy i wytykania wad, zestawiam kilka wniosków.

1) Należy wydać i ogłosić po zakładach regulamin karności,

2) Celem zahartowania serc młodzieży niezbędne jest świadome i konsekwentne, stopniowe przyzwyczajanie mło-

dzieży do trudów umysłowych i fizycznych, a przedewszystkiem do posłuszeństwa,

3) Powiększyć w roku liczbę dni nauki (których jest tylko około 200 na 360), na czem zyska sama nauka i zdrowie uczniów,

4) Nie pozwolić profesorowi nauczać więcej niż 24 godzin tygodniowo (i to tylko z powodu obecnego braku sił nauczycielskich). Wyczerpany nauczyciel nie może opanować należycie klasy i utrzymać uczniów w karności,

5) Wymagać dokładnego wykonywania obowiązków szkolnych przez uczniów (pismo wyraźne i estetyczne, niestety bardzo zaniedbywane, punktualność, dobitność wyrażania się),

6) Unikać niekoniecznych zmian w planie godzin i w gronie nauczycielskiem,

7) Przyjmować uczniów do zakładów najwyżej w dwóch terminach rocznych z uwzględnieniem prawdziwie wyjątkowych wypadków (np. sprowadzenie się rodziców),

8) Popierać nauczycieli dzielnych i gorliwych w utrzymywaniu karności, i nie podkopywać powagi nauczycielskiej przez jawne upokorzenia, intrygi i liche pensje,

9) Nie obdarzać pań opiekuństwem w zakładach męskich, wogóle liczbę pań ograniczyć w nich do minimum. Nie mianować do zakładów męskich pań bez egzaminu kwalifikującego i mężatek. chyba jako siły kontraktowe. Pozatem panie nie powinny uczyć w gimnazjum wyższem,

10) Wybić sobie z głowy i praktyki nieszczęsne miękkie metody wychowawcze.

Dejteros.

Wielki gest.

Wielki gest to wielka rzecz: zjednywa, fascynuje, oślepia.

Wielki gest to majestatyczne, dumne kręcenie głową, przeginanie i wyginanie tułowia, sceniczne składanie rąk, wielki gest to niezrozumiałe, cudzoziemskie słowo, to wyszukany, górnolotny, kwiecisty styl, to superlatywy i tytuł, to wysoce brzmiące nazwisko, to piękny frazes, to hiperbola w nędznej prozie.

Wielkim gestem zastąpisz łatwo pracę.

Przedstaw się: „dyrektor Junosza-Wawer-Przeździecki — a jeszcze nie zdążyłeś dokończyć, już słyszysz nadskakujące: „Panie dyrektorze, proszę bardzo...“, choć jesteś tylko podróżującym na cukierki. Ubierz się we frak, nazwij się inżynierem, to choc jesteś tylko ślusarzem, zaproszą cię na bal — no choćby prasy.

Przyjdź i powiedz z patosem: „Wszechtwórczość, wszechmiłość, Wszechpolska, wszechodrodzenie“ — zostałeś radcą, a jako radca masz drzwi wszędzie otwarte, choć byłeś tylko na kursach handlowych.

Jesteś zaś naturalny, mówisz krótko, do rzeczy, a w dodatku przedstawiasz się skromnie — przepadłeś, jesteś półinteligentem, prostakiem.

Tak, gestu nie znasz!

N a u k a m o r a l n a. Chcesz się nauczyć gestów, jedź do Galicji, do ziemi dyrektorów, albo ogłoś w dzienniku: kto z pp. Małopolan urządziłby dla prostaków kurs wielkiego gestu, przeznaczam na ten cel wysokie honorarjum — otrzymasz zgłoszeń setki.

Powstanie nowa placówka kulturalna, będą sobie ludzie zarabiać pobocznie, a dla kraju wyniknie stąd „wielki pożytek".

Dzięcioł.

Kij a dusza.

V.

N a j n o w s z e c z a s y.

Albo posłuch i karność, albo rózgi!

(Mussolini, Popolo d'Italia).

Cognovit bos et asinus, quod puer erat dominus.

Podobnie jak w innych dziedzinach, tak i w sprawach karności panuje w naszych czasach jaskrawa rozbieżność i krańcowość. Jeśli klasycyzm w swej istotnej treści oznacza harmonijne pogodzenie formy i treści, a w życiu społecznem — praw jednostki z prawami ogółu, to obecny okres nazwać można typowym przykładem kierunku zupełnie nieklasycznego. Żyjemy i pod tym względem w czasach rewolucyjnych.

Także do współczesnego świata pedagogicznego wtargnęła krańcowość. Wybujały indywidualizm panuje w dziedzinie zagadnień psychologiczno-pedagogicznych. Wyjątek stanowią kraje anglo-saksońskie i germańskie, gdzie świat pedagogiczny, przynajmniej oficjalny, zawsze jeszcze się trzyma starych wypróbowanych metod. Do dziś dnia bowiem utrzymało się w Ameryce, Anglji i w Niemczech przekonanie, że kary cielesne i teraz mają, wyłącznie lub w wielkiej mierze, dodatnie wpływy wychowawcze. Na przeciwnym biegunie stoi Francja.

F r a n c j a.

Wielka rewolucja usunęła ze szkolnych regulaminów prawo chłosty. Narazie w teorji. Miało to w dalszym ciągu być owem praktycznem zastosowaniem szlachetnych zasad rewolucji, które zapoczątkowały dzieło odrodzenia ludzkości. Znalazły one swój ostatni wyraz w regulaminie dla szkół ludowych z roku 1834 (Le statut sur les écoles primaires élementaires communales). Statut ten zasadniczo znosi prawo chłosty (les élèves ne pourront jamais être frappés), pozostaje jedynie kara klęczenia „la mise à genoux". Szlachetne te porywy w praktyce zupełnie inaczej się przedstawiały: dotychczasowa praktyka i nabyta rutyna, pozatem niedostateczne i często wręcz ujemne metody nauczania i wychowania, brak doświad-

czenia lub nieudolność odnośnych czynników stworzyły stan rzeczy zupełnie odmienny od założeń wnioskodawców. Już Napoleon, opuszczając drogi rewolucji, starał się zaprowadzić w szkole rodzaj wojskowego rygoru; faktem jest, że nauczyciele, zupełnie jak w minionych czasach, bili uczniów, targali za uszy, za włosy, nadal używali bata i laseczki lub bykowca (En France, pendant la même période, les maîtres d'école continuèrent, comme par le passé, à tirer les oreilles, les cheveux, à fouetter, fustiger avec le bouleau ou le nerf de boeuf. Nouv. Dict. de Péd.).

Ustaliły się pozatem pewne zwyczaje w sprawach karności, i to zwyczaje ujemne, na które po dziś dzień chorują szkoły francuskie: w sztuczny sposób wytworzono niezdrowe współzawodnictwo. Do tego celu służyć miały częste egzaminy, rozmieszczanie uczniów na zasadzie otrzymanych cenzur z prac piśmiennych lub odpowiedzi ustnych, umieszczanie nazwisk zwycięzców na specjalnych tablicach honorowych, pochwalne listy, nagrody jako to: książki, medale lub książeczki oszczędnościowe. System kar zawierał napomnienie, strofowanie, prace nadobowiązkowe, pozbawienie dozwolonej zabawy, areszt szkolny. usunięcie na jakiś czas ze szkoły, lub wykluczenie zupełne. Obecnie ujawniają się tendencje wpływania na dobrą wolę uczniów i możliwie rzadkiego stosowania kar. Za to przewinienia większej wagi, niesforność, hardość, nałóg kłamania, niepoprawne lenistwo, okrucieństwo względem zwierząt i słabszych istot, gruba nieobyczajność, znaczniejsza kradzież, niszczenie drzewek i to powtórne, wszystko to usunięto z pod kompetencji szkoły i oddano policji poprawczej (la police correctionelle). A jednak szkoła tego rodzaju nie umiała przytłumić głosów niezadowolenia, jakie coraz częściej się odzywały: rzekoma czy rzeczywista przewaga i wyższość narodów anglosaskich, ich postępy na rozmaitych polach, budziły żałosne echo w całej Francji. Na tem niezadowoleniu zyskał szczególnie eksperymentujący indywidualizm, karmiony wpływami zagranicy, szczególnie rozgłośnej Szwedki E. Key i Niemca Gurlitta.

Wśród francuskich indywidualistów pierwsze miejsce zajmuje Edouard Demolins („A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?", „Les Francais d'aujourd'hui." L'Education Nouvelle). Zamiast ślepego posłuszeństwa, przestrzeganego po szkołach, autor żąda samodzielności uczniowskiej. W szkołach francuskich praktykowany system kar i nagród, zdaniem tego pedagoga, jest rzeczą w wysokim stopniu podejrzaną i niepożądaną. Podobnież Paul Lacombe (Esquisse d'un Enseignement basé sur la psychologie de l'enfant) chciałby wykluczyć z repertuaru środków wychowawczych wszelki przymus: szkoła przyszłości nie powinna znać kar, już chociażby ze względu na to, że nauczyciel tem samem rwie więzy, łączące go z uczniem i psuje osobisty swój stosunek do niego. Dziecko karę pamięta i zaledwie ją rodzicom przebacza. Nawet możliwość przekazy-

wania nauczycielowi praw rodzicielskich drogą prokury autor uważa za rzecz niedopuszczalną. W pojęciu tego pedagoga każda szkoła stać się powinna czemś w rodzaju „cabinet de consultation“, życie zaś nauczyciela powinno być „une vie d'artiste psychologue“. Więcej się liczy z rzeczywistością Pierre de Coubertin („Notes sur l'Education publique“.) Wychowawcy od najdawniejszych czasów upatrywali w duszy młodzieńca coś w rodzaju gniazda złych skłonności i nałogów, które wychowanie miałoby wyplenić i wytępić. W rzeczywistości, podług autora, zapatrywanie to świadczy o niezrozumieniu istotnego stanu rzeczy i braku wszelkiego pedagogicznego zmysłu: średniowiecze stworzyło te pojęcia, średniowiecze ze swojem posłuszeństwem, pokorą i ascezą. Nie mogło się to odbyć bez wielkiego pokrzywdzenia praw dziecięcych, pozatem pchnęło wychowanie na tory sprzeczne z naturą. Przy takiem założeniu uważano młodzieńca z góry za winowajcę, a co najmniej za istotę podejrzaną. I takie pojęcia z konieczności udzielić się musiały rodzinie. Czy warto zabezpieczyć przyszłe szczęście mężczyzny obecną udręką dziecka? Czy po przymusie w młodocianym wieku nastąpi rozwój sił na lata męskości? Czy należy łamać, naginać, tłumić, a nie raczej robić odpornym na walkę życiową? Nieufność i ograniczenie nie dają tężyzny życiowej. Najważniejszem zadaniem żyjącej generacji jest rzucić podwaliny pod gmach rozumnego wychowania przyszłych pokoleń. Gustave le Bon („Psychologie de l'Education“) uważa wychowanie, jakie młodzież pobiera we francuskich liceach, za smutne i ujemne (le lycée est un triste milieu d'éducation morale). Karność praktykowana w tych zakładach, mająca na celu zgnębienie jednostki (cette lourde et brutale discipline) powoduje w uczniu wewnętrzny opór i dziki egoizm (égoisme personnel féroce). A jednak le Bon nie śmie potępić karności: il ne faut pas médire de la discipline! Jest ona konieczna dla rozwoju charakteru, oczywiście nie karność małostkowa, czysto formalna, ale karność, która wnika do serca. Jest zaś pojęciem zgoła fałszywem, jakoby same zrozumienie rzeczy korzystnie wpłynąć mogło na postępowanie dziecka: młodego człowieka najlepiej prowadzisz osobistą przewagą, zachęcaniem do naśladownictwa, pozatem sugestją i przykładem. Niewiele pomogą rozprawy o moralności, ni rozważania, ale przyzwyczajenia, to znaczy wewnętrzne tworzenie (La morale qui discute est une pauvre morale, qui s'évanouira au premier souffle del' interêt).

Stany Zjednocone Ameryki Północnej.

System kar cielesnych jest w ogólnem użyciu, zachodzą jedynie lekkie różnice na poszczególnych terytorjach. W Bostonie dozwolone jest bicie hiszpańską trzcinką na palce, chociaż prawo chłosty w ostatnich czasach powierzono dyrektotorowi; bat jest w użyciu w Rhode-Island i Cleveland, w wielu innych miejscowościach trzcinka lub rózga stosownie do zwy-

czaju. Zdarza się często, że dziecko jest karane cieleśnie, jeśli zbije szybę, jeśli się lekcji nie nauczy lub się spóźni do szkoły. Wymyślanie, groźby, pobicie, niekiedy ubliżające, jak targanie za włosy, uderzenia w głowę, bicie po palcach, wszystko to było do niedawna na porządku dziennem: kto nie umie lekcji, z reguły dostaje po palcach, za hałasowanie uczeń stoi na jednej nodze. W niektórych miastach (New Yersey, New-York, Chicago) zniesiono kary cielesne, wytworzyły się jednak stosunki niemożliwe tak, że domagano się pierwotnego ostrego systemu. Były za to próby rozwiązania problemu inną drogą, próby, które się odznaczają trzeźwością i całą przysłowiową praktycznością Amerykanina. Pewnego rozgłosu, nawet poza Ameryką, doznały tak zwane gminy szkolne. System ich polega na tem, że założyciel ich, niejaki Wilson Gill, uważał za rzecz możliwą, rozwiązać problem karności z pomocą, jaką daje zorganizowana opinja uczniów. Poszczególne klasy tworzą t. zw. gminy szkolne (school cities), a wszystkie razem — państwo szkolne (schoolstate). Największą organizacją tego rodzaju jest państwo szkolne w mieście Toledo (Ohio), Lagrange-City, urządzone na wzór konstytucyjnej monarchji. Wszyscy uczniowie, z wyjątkiem najmłodszych, mają prawo wyborcze. Burmistrz (the mayor) wybierany bywa wyłącznie z najwyższej klasy, inni urzędnicy skarbnik, sekretarz, higjenik z dwóch ostatnich klas. Są i szkoły, gdzie ramy samorządu są znacznie szerzej wytknięte, gdyż gmina posiada nietylko administracyjne atrybucje, ale także i sądowe, mając swojego prokuratora, sędziów i policję. Dwa razy do roku odbywają się wybory. Agitacja wyborcza zwykle wedle ogólnego zdania nacechowana jest porządkiem i formami kulturalnemi. Przyczynia się do tego w wysokiej mierze fakt, że nie wolno wyborcom źle mówić o przeciwnej stronie, wolno natomiast chwalić własnego kandydata. Co miesiąc zaś odbywa się wiec obywateli poszczególnych gmin szkolnych, na których t. zw. officers odczytują krótkie sprawozdania i poddają krytyce zachowanie poszczególnych klas. Znamienny jest jednak fakt, że kontrola nad całością spoczywa w rękach dyrektora i grona nauczycielskiego. Wedle zdania znawców stosunków amerykańskich gminy szkolne mają tę zaletę, że przyzwyczajają młodociane umysły do kontroli nad sobą, i to nietylko w szkole, ale i poza obrębem szkoły, do zastanowienia nad własnemi czynami. Mając za zadanie przestrzeganie porządku szkolnego i praw poszczególnych swych obywateli, gmina wpaja w umysły swoich członków bardzo skuteczną prawdę, że przestrzeganie przepisów nietylko nie bywa nudnym obowiązkiem, ale że przedewszystkiem ma na oku dobro ogółu, któremu się poddać powinna jednostka, jak w późniejszem życiu obowiązkiem każdego dobrego obywatela jest przestrzeganie porządku i prawa. Dla osiągnięcia wytkniętych celów wystarcza zwykle autorytet władzy gminnej, aby nieuważnych i nieposłusznych sprowadzić

na drogę obowiązku. Karność w gminie szkolnej jest utrzymana zapomocą koleżeńskiego napomnienia, przekonywania i ostrzeżenia. Ale bywają i wypadki, gdzie postępowanie takiej władzy się przeradza w policyjno-sądowe dochodzenie, przyczem mają miejsce aresztowania, śledztwa i rozprawy sądowe. Zwykłemi karami są: nagana ustna lub pisemne prace, kary pieniężne, ale także pozbawienie wolności przez dłuższy lub krótszy areszt szkolny. Srogim karom podlegają szczególnie ci, co bez usprawiedliwienia opuszczają lekcje, lub uprawiają grę w karty. Pozatem każda klasa ma swego męża zaufania, odgrywającego rolę pośrednika między nauczycielem i klasą. Analogja do rzymskich trybunów ludu jest widoczna: zadaniem jego jest przedstawiać nauczycielowi prośby, życzenia lub żale klasy.

Na gminę szkolną godzić się można, o ile instytucja ta z słusznego wychodzi założenia, że dla skutecznego urzeczywistnienia postulatów społeczno-pedagogicznych koniecznie potrzebna jest wewnętrzna zgoda i współpraca ucznia, a nie opiera się tylko na policyjnym systemie tropienia i karania winowajcy Gmina szkolna w wysokiej mierze przyczynić się może do wywołania w duszy młodzieńca poczucia odpowiedzialności i obowiązkowości. Jednakże uczynić tu trzeba pewne zastrzeżenie: gmina szkolna w pierwotnem założeniu nie była wyrazem jakiegoś rozpasanego indywidualizmu, albo politycznych celów, przeciwnie mimo całego szacunku dla każdej poszczególnej jednostki żądała w ostatecznej konsekwencji poddania się każdego pod wieczne etyczne prawa, podporządkowania bezwzględnego i dobrowolnego, wynikającego z poczucia osobistej odpowiedzialności Na tem polega jej wartość i dopuszczalność. Początkowy przymus przerodzić się ma w dobrowolną współpracę. Zadanie to szczytne dla nowoczesnego pedagoga: być wyrazicielem etycznej woli, a nie wykonawcą karzącego przymusu. Na takiej platformie łatwo ustalić stosunek zaufania i przyjaźni między uczniem i nauczycielem. W tem znaczeniu i z temi zastrzeżeniami gmina szkolna stać się może miejscem współpracy nauczycielstwa i uczniów na polu karności i porządku, a w dalszym ciągu współpracą nad kształtowaniem charakterów kolegów. Pozatem stać się może środowiskiem przygotowawczem dla przyszłego obywatela pod warunkiem jednak, że jest wynikiem wewnętrznej konieczności i wypływem ożywczego ducha ojczystej i bratniej miłości, a nie obłudnego nowatorstwa i bezkrytycznego naśladownictwa.

W inny jeszcze ciekawy sposób Ameryka Północna starała się rozwiązać ważny problem karności, i to łącząc iście po amerykańsku idealne dążenia z praktyczną stroną życia. Inicjatorem tego kierunku jest niejaki John Dewey w swojej książce: „The School and Society“.

Dziecko — mówi autor — dzięki swojej naturze i wrodzonym skłonnościom w wysokim stopniu jest czynne, i tę dodatnią stronę powinien nauczyciel stanowczo wykorzystać: sama natura dziecięca ułatwia rozwiązanie problemu karności, o ile wychowawca zda sobie sprawę z tego usposobienia i zechce zwrócić uwagę dziecka na odpowiednie mu czynności Karność bowiem tkwi w samych czynnościach, wymagających wielkiego nakładu sił i energji, wiele cierpliwości, uwagi i skupienia. Jakie więc są skłonności dziecięce? Przedewszystkiem autor wymienia zmysł społeczny (social instinct), którego organem jest mowa ludzka, więc nauka języków, następnie usposobienie konstrukcyjne (constructive instinct), więc skłonność budowania, potem zmysł badania (instinct of investigation) czyli badania i eksperymentowania, wreszcie poczucie artystycznych form (expressive instinct, art instinct). Cała sztuka karności polega na tem, żeby przedmiotowo zbadać poszczególne usposobienia, skierować je na odpowiednie drogi, zainteresować je odpowiednim przedmiotem: celowo zorganizowana praca stanowi o karności.

Pomimo licznych i nieraz ciekawych sposobów rozwiązania problemu karności odzywają się coraz częściej głosy krytyki i niezadowolenia. W części przypisuje się ujemne wyniki ogromnej przewadze elementu kobiecego w gronach nauczycielskich: statystyka wykazuje, że pięć szóstych nauczycielstwa, w niektórych miejcowościach, stanowią panie. Na szkolnictwie więc wyciskają swe piętno wszystkie specyficzne zalety i wady kobiecej psychiki: przewaga czułości, zanik hartu duszy i następnie karności. Młodzież amerykańska — są to spostrzeżenia dyroktora seminarjum nauczycielskiego w Milwaukee, Maxa Griebscha — trzyma się powierzchni, zadowalając się pozorami. Pomimo zewnętrznych pozorów, wpływ na tworzący się charakter jest minimalny. Dozorowi młodzież poddaje się niechętnie w oczekiwaniu nagrody; brak uczniom poszanowania władzy, czci dla starszych. W życiu społecznem ten brak faktycznej karności objawia się nieznośną bezwzględnością i bezceremonjalnością. Nie bez uzasadnienia w niemieckich żeńskich zakładach przestrzegano pewne minimalne ustosunkowanie męskich sił nauczycielskich do żeńskich.

Anglja.

Szkoły angielskie wykazują w stosunku do kontynentalnych całkiem swoiste oblicze: odpowiadają one wielowiekowym założeniom, z jakich wyrósł naród angielski. Zaletą angielskiego charakteru jest silne poczucie wolności z jednej strony, a karność osobista z drugiej strony. Anglik łaknie porządku i wolności, nienawidzi niemniej tyranję tłumu, jak przewagę wielkiej państwowej organizacji, niechętnie dzięki wrodzonemu i przez stuletnie przywyknięcie utrwalonemu konserwatyzmowi otwiera on drzwi nowatorstwu i apostołom indywidualizmu: ustalenie pewnej

równowagi między polityczną wolnością jednostki i autorytetem państwa jest szczytem jego pragnień. Faktem znanym jest, że szkoły angielskie odznaczają się wielkim rygorem. W wolnej Anglji chłosta w praktyce wielką odgrywa rolę. Karność, podobnie jak w Ameryce, utrzymywana jest zapomocą kija (flogging). Przypominam znamienne oświadczenie pewnego alumna wolnej Anglji, który twierdził, że bez bólu siedzieć może tylko w poniedziałek zrana. W ostatnich czasach rozpowszechnia się zwyczaj nagród. Miejscem swobody jest szkoła tylko zrzadka, częściej za to alumnat, przyczem uczeń w miarę lat otrzymuje coraz to większe prawa, związane wszelako z coraz to większą odpowiedzialnością. Na kontynencie zwykle dom rodzicielski nadaje dziecku charakter, szkoła natomiast przeprowadza w ramach wspólnej karności wyłącznie trening umysłowy, w Anglji zaś szkoła i alumnat urabiają charakter, a ćwiczenia nietylko wzmacniają ciało, ale nadają także uczniom pewne specyficzne cechy charakteru. Szczególnie poczucie koleżeńskie i solidarności poszczególnych team'ow wytwarza dodatnie cechy obywatelskie.

Typowem urządzeniem alumnatu jest t. zw. „New School Abbotsholme". Zupełnie zgodnie z nowoczesnym duchem panuje w tych szkołach ogromne zainteresowanie, prawie kult dla wspaniałych gier ruchowych, wczesne przyzwyczajenie do życia internatu, wczesne hartowanie i samodzielne życie woli przy małem zapotrzebowaniu umysłowej pracy, na poły koleżeńskie obcowanie między uczniami i nauczycielami, między wychowawcami i wychowankami, zato stosunek autorytetu między starszymi i młodszymi kolegami, przyzwyczajenie do pewnego rodzaju samorządu i samodzielności gospodarczej, oraz wzajemnego oddziaływania wychowawczego, pielęgnowanie zdrowej osobistej dumy, o ile pociąga za sobą szczerość i prostotę w obcowaniu. Wszystko to jednak, jak łatwo zrozumieć, wymaga innej wewnętrznej organizacji szkolnictwa od naszej. I faktycznie odznaczają się same budowle szkolne wielkopańską wspaniałością, położeniem wiejskiem, ustrojem autonomicznym, przystosowaniem kar wychowawczych do obowiązującego kodeksu obywatelskiego i wreszcie decydującym wpływem, jaki się przyznaje tradycjom danej sfery towarzyskiej, a nie drogowskazom i postulatom pedagogicznym, chociażby były najlepsze.

Anglja zawdzięcza dzielny charakter swoich obywateli w niemałej mierze urządzeniom szkolnym. Wprawdzie brak tym szkołom ogólnie obowiązujących zasad, karność wykazuje w różnych szkołach zasadnicze różnice, całą gamę odcieni od chłosty do wielkiej swobody internatów. To jednak wszystkie mają wspólne ze sobą, że uznają coś, co obowiązuje, że panuje w nich rygor, bez względu na to, czy jego źródłem jest kij, czy nakazy pedagogiczne, czy wreszcie przepotężne wpływy towarzyskiego kodeksu. W każdym razie zapatrywania na karność cechuje wielka trzeźwość. Zdanie John Stuarta Mill'a

jeszcze po dziś dzień podziela większość Anglików: Średniowieczny tyrański system chłosty jednak o tyle okazał swoją żywotność, że umiał wpoić pewne przyzwyczajenia, gdy natomiast nowoczesny gotów wychować generację ludzi niezdolnych cokolwiek uczynić, coby im sprawić mogło nieprzyjemność.

Niemcy.

Ogólnie znany jest rygor szkół niemieckich. Należy tu jednak odróżniać teoretyczne przepisy karności od ich zastosowania przez nauczycieli, albowiem jeżeli gdzie są sprzeczności, to tu szczególnie. O ile pierwsze się odznaczają wielką oględnością, o tyle praktyka, jak doświadczenie uczy, grzeszyła pod wielu względami.

Na pierwszem miejscu przepisy żądały, aby stosowanie kar nie miało cechy doryweczości, ale raczej cechę niezmiennego przestrzegania przez nauczycieli i dyrektora przepisów porządku szkolnego. Pozatem celem jednolitego stosowania środków karności każdy dyrektor miał obowiązek zaznajomić nauczyciela przy objęciu przez niego obowiązków nauczycielskich z istniejącemi przepisami porządku szkolnego, i żądać od niego podpisu co do przestrzegania praw szkolnych. Ten sposób postępowania prawnie stawiał sprawę zupełnie jasno, gdyż stwarzał stosunek przyjętych obowiązków i odpowiedzialności. Nikt nie mógł ponosić kary za to, czego nie przypieczętował swoim podpisem. Same zaś kary wedle przepisów nie miały przekroczyć dozwolonych granic. Dyrektor miał prawo pozbawiać nieostrożnego nauczyciela tego prawa aż do roku. Same kary szkolne dzieliły się na 3 kategorje. Do lżejszych należały: napomnienie, nagana, na osobności albo wobec klasy, udzielona przez ordynarjusza klasy lub dyrektora zakładu, uwaga zapisana w dzienniku, zawiadomienie rodziców lub opiekunów. Do cięższych kar zaliczano zatrzymanie ucznia w szkole poza przepisany czas, i to zawsze pod nadzorem, karcer, najwyżej do 4 godzin na dzień, jedynie za zgodą konferencji. Stosowanie kar cielesnych dozwolone było jedynie w trzech najniższych klasach w wypadkach grubjaństwa, lub jawnego oporu, o czem jednakże nauczyciel był obowiązany natychmiast zawiadomić dyrektora. Ciężkiemi karami były: po pierwsze powiadomienie rodziców z załączoną groźbą wykluczenia ze szkoły, po drugie wykluczenie ucznia z zakładu, po trzecie relegacja z wszystkich zakładów prowincji. Wszystkie powyższe trzy wypadki wymagały odnośnej uchwały konferencji nauczycielskiej, relegacja zaś nastąpić mogła jedynie za zgodą kolegium szkolnego.

Co do kar przepisy żądały, aby je rzadko stosowano, ale w razie potrzeby energicznie i bezzwłocznie. Kary pisemne lub areszt należało ograniczyć do minimum, areszt miał się odbywać tylko pod nadzorem nauczyciela. Karcer zawiesić mógł tylko dyrektor lub uchwała konferencji.

Ale i w Niemczech reakcja nastąpić musiała, tem gwałtowniejsza, im większy rygor cechował niemieckie szkolnictwo. Jest to prawem, powiedziałbym, pedagogicznem, że bite pokolenie na schyłku życia patrzy na rozpieszczone wnuczęta i odwrotnie. Cały szereg autorów, zrazu radykalnie, ale nieumiejętnie, następnie spokojniej, ale z większą korzyścią dla sprawy, żądał zmiany dotychczasowego sposobu nauczania i wychowania. Odzywały się głosy, krytykujące podstawy i zasady, całą organizację szkolną, tradycje i poglądy, panujące w dziedzinie pedagogiki, charakteryzujące w sposób jaskrawy i pesymistyczny całe urządzenie szkolne wraz z jego fatalnemi skutkami. Ograniczając się do spraw karności, zauważyć wypada, że już Kant uznawał wartość i znaczenie nowoczesnych prądów, mówiąc, że nie na dyscyplinie, — ale na zasadach opierać się powinno wychowanie, gdyż pierwsza coprawda uniemożliwia wybryki, za to ostatnia urabia charakter. Wszelako już Sailer (1807) miał powód zgryźliwą ironią wytykać ówczesną miękkość wychowania: „Przyznaję", mówi, „doszliśmy do tego, ze teraz chłopiec siebie samego wychowuje, cała władza rodzicielska rozpływa się w anarchji tak, że trudno dociec, kto właściwie rządzi, czy dziecko słucha rodziców, czy też odwrotnie się dzieje". Ale nic to przecież nowego. Już Temistokles mógł twierdzić, że syn jego rządzi Grecją, i to tym sposobem, że Ateńczycy panują nad Grecją, Temistokles nad Ateńczykami. żona nad Temistoklesem, a synek nad mamusią. Ale już to taki świat. Czy nam może wiadomo, kto w minionym okresie w Polsce rządził, gdzie to słodkie i cudowne dziecię, które nami władało?

Wracając do tematu, zaznaczyć trzeba, że z pedagogów nowszego kierunku niektórzy wyłuszczają uwagi trafne i godne uwagi. Do tych, którzy w Niemczech większy wpływ wywarli, należy Güssfeldt (Die Erziehung d. d. Jugend). Dzieci nie są zabawką dla kaprysu starszych, tem mniej przedmiotem ich despotycznych zachcianek. Woli ich nie powinno się łamać. Nie oczekujmy od dzieci w pierwszej linji posłuszeństwa, ale oddajmy im przedewszystkiem sprawiedliwość. Pomimo tak indywidualistycznych poglądów autor nie wyklucza z repertuaru środków wychowawczych kar, i to niekiedy ostrych kar. Niektóre dzieci bowiem — mówi autor — są pełne niegrzeczności: kara, w odpowiednim czasie zastosowana, jest tak konieczną i dobroczynną, jak deszcz spragnionym polom. Kary cielesne są zmysłowem uzewnętrznieniem jakiejś wyższej siły: niezdrowy jest wstręt, jaki niektórzy pedagogowie czują przed stosowaniem kar cielesnych. Pod wpływem rozgłośnej Ellen Key stał przedewszystkiem Gurlitt (Der Deutsche und sein Vaterland), gdzie mowa o szkołach przymusu, o więzieniu i zamykaniu dusz dziecięcych w suchych kategorjach rozumoh wych, o ciosaniu dusz młodzieńczych na spokojnych poddanyc- i usłużnych urzędników. Podobne poglądy w obecnem wycho-

waniu wyłuszcza Paul Förster („Deutsche Bildung, deutscher Glaube, deutsche Erziehung"). Autor uważa, że od tysiąca lat pedagogika zachodnia kroczy po fałszywych drogach: przewaga starszych niesłusznie się upiera przy swoich przywilejach, jest nieznośna i gotowa do prześladowań. Estetyczna obłuda i fuszerka wycisnęły piętno swoje na całem nowoczesnem życiu, na domu, na szkole, na społeczeństwach: wszędzie czyni się wszystko możliwe, aby zepsuć i zniszczyć młodą roślinę. Trapi nas albo niestrawny duch bigoterji, albo emancypacja, karmiona negacją i szyderstwem, a w środku płynie szeroka i leniwa masa obojętnych. Brak przedewszystkiem wybitnych osobistości. Szkoły stały się miejscem przymusu, zaprzeczeniem wszelkiej naturalności. Zabijamy i zniepraw iamy młodzieńczą osobowość. Autor w zasadzie przeciwny jest przymusowi, aczkolwiek, sam przyznaje, nie zawsze będzie się można bez niego obejść.

Za autorytet w sprawch pedagogicznych uważać można imiennika poprzedniego, znanego pedagoga F. W. Foerstera. Bezwzględnie zwalcza on indywidualizm i wszystkich apostołów jego. Problem karności, jak słusznie autor twierdzi, nie obejmuje tylko szkoły, ale głęboko sięga w życie społeczne: jest to sztuka kierowania ludźmi w państwie, w kościele, fabryce, warsztacie, w wojsku, na kolei, krótko wszędzie tam, gdzie chodzi o współdziałanie ludzkich sił.

Mniejsze poważanie dla karności zawsze było symptomem upadku i świadczyło o niedostatecznych metodach wychowawczych woli Właśnie ze społecznego stanowiska wymaga wszelkie zbiorowisko sił skutecznej ręki organizatorskiej, czyli karności we współdziałaniu. Obecnie z łatwością można stwierdzić, że karność w życiu jednostki i ludów ogromnie się zmniejsza, pomimo, iż wiadomo, że tylko taki organizm wykaże żywotność, co nietylko zdolny jest do ekspansji, ale posiada talent organizacyjny. Ze stanowiska psychologicznego karność jest czynnikiem arcyważnym w życiu cielesnem i duchowem jednostki, albowiem ona jedna potrafi uwolnić człowieka od przemocy zmiennych instynktów. Człowiek, któremu brak karności, nie ma prawdziwej i stałej woli, jeśli rozważymy, że bezustannie wolę jego paraliżują dolegliwości organizmu, systemu nerwowego, lub duszy. Najgorszym przełożonym bywa t. zw. „dobry przełożony", to jest taki, co nie umie postawić stanowczego żądania: on to zniepr awia wolę swoich poddanych, on to niweczy wszelki prawdziwy i skuteczny czyn. Karność ma znaczenie indywidualne i zarazem społeczne. Problem po pierwsze polega na tem, jak pozyskać siły psychiczne jednostki dla dobra ogółu, po drugie, jak oczyścić pojęcie karności od czysto mechanicznych naleciałości. Jeśli dawniejsza pedagogika mówiła: „złam wolę dziecka, aby

ono nie zginęło", to nowoczesna pedagogja mówić powinna: „pomóż dziecku złamać wolę i napór instynktów". Takie jest zadanie wychowawcy. Albowiem posłuszeństwo, jakie osiągniesz bez współdziałania woli dziecięcej, zabija nietylko wolę, ale i duszę jego. Pedagogowie nowszego kierunku wpadli z jednej krańcowości w drugą, uprawiając bezkrytycznie kult indywidualizmu, który to kult dla wychowania charakteru jest w równej mierze szkodliwy, jak poprzedni brutalny przymus. Błąd nowej pedagogiki, broniącej tak zaciekle praw indywidualnych, polega szczególnie na pomieszaniu pojęcia indywidualności i osobowości, zmysłowości i duchowości, zewnętrznej i wewnętrznej wolności. Takie pomieszanie podstawowych pojęć pozbawiło wyzwoleńczą ich pracę jasnej celowości. Błąd ten powoduje, że często popierają i rozwijają to, co ze względu na prawdziwą kulturę osobowości powinno być stłumione i poskromione. To zasadnicze pomieszanie pojęć uwydatnia się szczególnie w pismach Ellen Key i innych reformatorów.

Osobowość człowieka leży w głębi jego duchowego życia i rozwija się o tyle, o ile charakter umie stać się panem zmysłów i namiętności. Tego rodzaju „organizacja duszy", takie „uduchowienie" całego człowieka osięgnąć się da przez ciężką pracę i walkę: osobowość jest zaprzeczeniem indywidualizmu (Development involves repression), im bardziej kwitnie indywidualność, tem bardziej marnieje osobowość, a im potężniej bije tętno duchowej jaźni, i to z celem zorganizowania wewnętrznego chaosu i poddania licznych wewnętrznych instynktów pod uporządkowaną celowość życiową, tem bardziej kwitnie osobowe życie. Indywidualność wpierw umrzeć musi, jeśli chcemy, aby osobowośc mogła zmartwychpowstać. Dopiero taki podbój indywidualności pod prawo ducha zapewnić potrafi zdrowy rozwój wszelkich indywidualnych zalet i sił, w przeciwnym wypadku nawzajem się niszczą, tracąc wszelką łączność z życiodajnemi zadaniami i celami. W pewnem znaczeniu wolno powiedzieć, że osobowość to koncentracja, indywidualizm zaś to rozterka i chaos, że kult wolnej indywidualności bezwzględuie prowadzi do rozpętania i panowania namiętności, instynktów i pożądliwości, do panowania świata zewnętrznego nad człowiekiem: fałszywie pojęta wolność kończy się niewolą. Do prawdziwej wolności i samodzielności prowadzi tylko droga przez karność i przezwyciężenie siebie samego. Niejeden pedagog najnowszego kierunku podobny jest do rzeźbiarza, który porzuca dłuto dlatego, że mu się wydaje piękniejszym blok marmurowy niż przyszły posąg, ponieważ rzeźbienie wydaje mu się znieważaniem przecudnej natury, jakby ideał, w którego imieniu naturę przerabia, nie był wykończeniem i dopełnieniem tego, co natura nie umiała wypowiedzieć.

Zadaniem więc nowoczesnego pedagoga, zdaniem Foerstera, powinno być stworzenie pedagogiki, opartej o wpływy etyczne, któreby budziły w jednostce poczucie porządku i praworządności, i to w tym celu, aby po wyeliminowaniu starych środków karności nie nastąpiła własna pobłażliwość (self indulgence) zamiast samorodnych nakazów wewnętrznych.

Zato Foerster w sprawie chłosty jest zwolennikiem francuskiej pedagogji. Albowiem — tak wywodzi — chłosty nie można połączyć z poczuciem osobistej godności, sama jest środkiem brutalnym, upokarzającym i niszczącym wstyd. Szczególnie względy higjeniczne każą unikać chłosty: system nerwowy nowoczesnego człowieka stał się o wiele wrażliwszym od ludzi dawniejszych, kara cielesna powoduje nerwowe osłabienie i podrażnienie, które dziecku szkodzi nietylko fizycznie, ale odbiera mu siłę panowania nad sobą. Po drugie niemałą rolę odgrywają tu powody etyczno-pedagogiczne. Albowiem podstawą wszelakiego rozwoju etycznego i wszelkiej rezygnacji jest poczucie własnej godności i honoru. Autor przytacza sprawozdanie pedagogów amerykańskich w tej sprawie. Samo uczucie, że poniżające obchodzenie się z uczniem jest zupełnie wykluczone, podnosi natychmiast etyczny poziom klasy. Przeciwnie zaś zwierzęce sposoby działają w sposób zaraźliwy na młodzieńców, którzy w obcowaniu z kolegami zaczynają stosować tę samą metodę. Postęp ludzkości i myśli demokratycznej tem się właśnie odznaczają, że i w szkolnictwie znika zasada przymusu, że pedagogikę, opartą na karach cielesnych, potępia się coraz bardziej.

Znany pedagog Rein inne natomiast w tej sprawie zajmuje stanowisko. W praktyce chłosta cieszy się — mówi — poważaniem zgoła niezasłużonem, teorja zaś mniej korzystnie się odnosi do tego rodzaju kar pedagogicznych. Ale kto w swoich rozważaniach nie traci rzeczywistości z oka, ten kary cielesnej bezwzględnie potępić nie może. Nietylko bowiem dozwoloną, ale wręcz wskazaną jest rzeczą w wypadkach zdziczenia, złośliwego uszkodzenia rzeczy. Chociaż kara tego rodzaju nie naprawi złej woli, to jednakże uniemożliwi czyn na przyszłość. Podobnie w wypadkach wielkiej niegrzeczności, wyuzdania, hardości, bezwstydu, podstępu i złośliwości chłosta okazała swą zdolność poskramiania złej woli. Używanie tego środka wymaga wiele taktu, zupełne zaś zaniechanie go, szczególnie gdy dom rodzicielski niedostatecznie popiera pracę wychowawcy, jest wręcz niemożliwe. Jedynie skierowaniem myśli na godziwe przedmioty leczyć można dzikie usposobienie, hardość i bezwstyd, przyczem kara cielesna wzmacnia pamięć woli. W każdym razie kara powinna być sprawiedliwą, bezstronną, zastosowaną do usposobienia jednostki. Albowiem niekiedy wystarcza do naprawy ucznia zmiana sposobu obcowania z nim, a czasami pewna powściągliwość cel swój osięga.

Do ostrożnych autorów w tym przedmiocie zaliczyć także trzeba M ü n c h a („Ueber Menschenart und Menschenbildung“, „Zukunftspädagogik“, „Geist des Lehramts“). Münch należy do autorów bardzo poważnych, ponadto jest on pedagogiem o ogromnem doświadczeniu, nie samym teoretykiem. Poglądy swoje na zagadnienia pedagogiczne opiera on nietyle na historycznem, ile na psychologicznem podłożu, przyczem stosuje mniej systematyczne i filozoficzne badania, ile raczej psychologiczno - estetyczne wartościowanie życia, indywidualności i rzeczywistości. Słowom jego należy się pilna uwaga.

Żąda on nie zewnętrznego, ale wewnętrznego rygoru, czyli żąda uduchowienia środków wychowawczych. Specjalnie w sprawie karności i kar zajmuje pośrednie stanowisko. Odstraszanie — mówi — osiągnięte karami nie jest jeszcze równoznaczne z poprawą ucznia, przeciwnie bezpośrednio nie jest drogą prowadzącą do tego celu; strach i bojaźń wogóle nie są etycznemi motywami; kara jest jedynie środkiem, prowadzącym do zmiany przyzwyczajenia, na tem polega jej wartość i dopuszczalność. Skądinąd zaś społeczna, narodowa i religijna wspólnota, do której należy młodzieńczy zastęp i której przyszłość przedstawia, ma prawo energicznego zapobiegania wybrykom i niebezpieczeństwom, grożącym ze strony jednostek i grup. Sama zaś kara wymaga pewnej oględności i proporcji; inaczej osądzać należy defekt, inaczej złą wolę i przekroczenie. Za przekroczenie etycznych praw, za nadużywanie wolności nastąpić powinno ograniczenie swobody i poskromienie, za niedbalstwo w celu wyrównania większy wymiar pracy; za nieznośność odosobnienie; za okrucieństwo kara; za pychę upokorzenie; na puste przechwałki najlepsza ironja i humor. Jako stopnie wstępne i przygotowawcze w karaniu wymienia autor napomnienie, ostrzeżenie, groźbę, naganę; natychmiastowe ukaranie powinno nastąpić w razie jawnego i rażącego zepsucia; cielesne kary wymierzać powinna specjalna na ten cel wyznaczona osoba, co jednakże ze względów etycznych nie znajduje uznania. Ale ważniejsze jest to, że pojęcie, jakoby kary cielesne były środkiem upokarzającym, niezupełnie jest trafne, chociaż takie zapatrywanie coraz bardziej się rozpowszechnia. Jest to fakt, z którym trzeba się jednak liczyć. Powołując się na historję pedagogji, Münch wspomina, że karę chłosty wykluczają szkoły francuskie, niemieckie szkoły kadetów, austrjackie szkoły. Z drugiej zaś strony pedagogowie bardzo ludzkiego usposobienia są przeciwni usunięciu chłosty ze szkoły; wystarczy wymienić Schleiermachera, uważającego chłostę za najbardziej naturalną karę, Palmera, przestrzegającego przed niezdrowym lękiem, z jakim niektórzy się odżegnywają od kary chłosty, Mathiasa, który nie bez słuszności mówi, że niekiedy w odpowiedniej chwili wymierzony policzek dokonywa cudów. W ogólności kary ograniczyć trzeba do młodocianego wieku, kiedy wpływy bardziej duchowe jeszcze

nie docierają do chłopięcego rozumu. Celem zaś karania może być jedynie to, aby spaczoną wolę i zniepra wione przyzwyczajenia zmienić na lepsze, poczem kara cielesna rychło ustaje, mając jedynie symboliczne znaczenie zawstydzającej możliwości. U starszego ucznia jest dopuszczalna jedynie w wyjątkowych wypadkach i to w wypadkach wyjątkowej krnąbrności, wobec jednostek niedostępnych innym duchowym wpływom, może nawet natur anormalnych, w wypadkach hardego oporu, grubego kłamstwa lub brutalnego postępowania, tak samo może przy objawach bezwstydu. Ale nawet i w tych wypadkach znaczenie symboliczne powinno przeważać: sama możliwość, że dla pewnych wykroczeń i najsroższa kara jest możliwa, że czyn nieodpowiedni spotka się z najostrzejszem przeciwdziałaniem, powinno hamować, działać na wnętrze. Wyjąwszy więc najmłodszy wiek, karę cielesną z reguły uważać można za zbyteczną.

Zakończenie.

Hos Juppiter odit, quos fecit paedagogos.

Z powyższego zarysu widzimy, że rozwój szkolnictwa i karności wykazuje przedewszystkiem cztery okresy.

Najdawniejsze szkoły opierały całe nauczanie przedewszystkiem na funkcjach pamięciowych: katechizm, opowiadadania, conieco pisania i rachowania. Głównym środkiem wychowawczym był kij.

W drugim typie szkół głównym czynnikiem w nauczaniu był rozum. Cele nauki, jej zakres się rozszerzają: metą wytkniętą jest rozumowo-artystyczne ujęcie przedmiotu nauki: kij ustępuje po części bardziej wzmożonemu poczuciu honoru i ambicji. Nauczanie poszczególnych przedmiotów stoi w zależności od ich faktycznej wartości i celowości w życiu. Pamięci się nie nadużywa, jak poprzednio. Metoda nauczania zbliża się do sokratesowej.

Jako umiejętne połączenie tych dwóch poprzednich typów uważać można trzeci, stosowany przez Pestalozzi'ego. Łączy on czynnik rozumowy i pamięciowy, stara się rozbudzić wszystkie siły, drzemiące w człowieku. Kierunek ten zczasem zaczyna nadmiernie forytować kulturę umysłową, akcentować inteligencję.

Czwarty typ zaś, współczesny, przesuwa punkt ciężkości na wolę, na wychowanie charakteru. Ludy, jak ktoś słusznie zauważył, nie giną wskutek braku inteligencji, ale wskutek braku charakterów. O ile nie wolno ganić wszechstronnej kultury intelektu, o tyle jednak nie można żądać, aby ten stał się wyłącznym i ostatnim celem wychwania narodowego. — Ostatecznie o wartości każdej jednostki z osobna i narodu w całości rozstrzyga dzielność i sprawność, okazywana w życiu codzienem. Charakter zaś jednostki i narodu w wielkim

stopniu zależny jest od szkoły, tą zaś cel swój osiągnąć może jedynie za pomocą karności, czyli wychowania woli młodzieńczej. Rozum jest wprawdzie ową boską iskrą, najwyższą jego potęgą, ale istotna wartość człowieka leży w jego woli, bo ta jest siedzibą jego wolności i odpowiedzialności. O ile rozum niby pochodnia, oświetla drogi życiowe, pokazując, co dobre, a co złe, o tyle wola jego rozstrzyga, czy wbrew trudnościom zdoła kroczyć do raz obranego celu. Inteligencja, bystrość umysłu, wiedza tylko wtedy stają się cenionemi zaletami, jeśli wola je zdoła skierować na drogę dobrą: gdzie niema charakteru, tam nie wystarcza żaden dozór, żadna chociażby najlepsza organizacja.

I dlatego celem najistotniejszym i najspieszniejszym polskiego pedagoga powinno być uratowanie charakteru polskiego dziecka. Przyznać nam wypada, że jesteśmy przeciwnikami wszelkiej krańcowości: ślepy i nierozumny rygor narówni nam jest obcy, jak wybujały indywidualizm, jaki się obecnie rozpościera po szkołach na szkodę polskiego dziecka i ojczyzny. Musimy odrzucić pedagogję, nie umiejącą stworzyć spokojnych warunków rozwoju, pedagogję, opartą na krótkowidzącem naśladownictwie, pedagogję, której brak wytycznych i skupienia, pedagogję, która drażni i niepokoi, a w młodocianych duszach stwarza niezliczone i nigdy niezaspokojone pragnienia i potrzeby.

Polski pedagog, wbrew wszelkim innym tendencjom, na pierwszem miejscu postawi wychowanie i konieczności narodowe, a dopiero w dalszej perspektywie wychowanie w znaczeniu ogólnoludzkiem. Pedagogja indywidualistyczna i kosmopolityczna, a pedagogja narodowa nie bez wszystkiego się dadzą pogodzić.

Już raz nasz wybujały indywidualizm stał się powodem upadku ojczyzny. Smutne przeto doświadczenia nasze jasno wskazują drogę, jakiemi polska pedagogja kroczyć powinna. Grzeszy przeciwko ojczyźnie pedagog, który nie wprzęga młodzieży w rydwan posłuszeństwa i karności, który nie wpaja w duszę młodzieńca posłuszeństwa, porządku, punktualności, czystości, pilności, uwagi, podporządkowania się, jednem słowem zalety, które mają być podłożem jego cnót obywatelskich.

Więc jaka ostatecznie konkluzja wypływa z powyższych uwag? Ta, że karność dla nas Polaków stoi w ścisłej łączności z ostatecznemi postulatami polityki narodowej, że jedynie karne pokolenie stanowi o istnieniu lub nieistnieniu narodu. Tylko karny naród spełni swoją misję, a karny będzie naród wówczas, gdy szkoła bezwzględnie wymagać będzie karności. Wobec tego wybór środków karności staje się momentem drugorzędnym. Jako przykład pod tym względem niech nam służy Anglja, gdzie napewno nie znajdzie się duszy tak wrażliwej, żeby mdlała, słysząc słowo: kij. Raczej zemdleje, słysząc słowa, które są dla niej zaprzeczeniem

uporządkowanej cywilizacji: Meksyk lub Bałkany. Niestety, nasze stosunki idą po linji bałkańskiej. Nie winna temu młodzież, posiadająca tak wiele odczucia i wczucia, tak wiele miłości kraju ojczystego, że przedstawia dla pedagoga objekt wprost idealny. Młodzież polska dobrze rozumie potrzebę karności i żąda jej w imię nakazów narodowych. Przyczyny zła leżą gdzieindziej. My wszyscy dobrze znamy te kwiatki zarozumiałe i wyniosłe, safranowe irysy wschodniej przebiegłości, a skromne fiołki naszej nieudolności. Na tej kwiecistej polance kwitną wszerz i wdłuż niewinne lilje tej tak, ach, skromnej prawdziwej wiedzy pedagogicznej. Albowiem gdzież ich dzieła? gdzie czyny? Cóż wreszcie uczyniono dotychczas dla nauczycielstwa? Na szarym końcu ich widać, powaśnionych, zgorzkniałych, zahukanych, na urągowisko dla całego świata. Nie poruszamy ich materjalnej mizerji, bo wstyd nam o tem mówić, ale z bólem patrzymy na brak trzodnego zmysłu organizowania się dla wspólnych celów. Ludzie, znający stosunki, rozumieją, że na miejsce prostowania i hartowania charakteru młodzieży polskiej w takich warunkach nastąpić mogło tylko śmieszne folgowanie i zgubne pobłażanie; że można było podkreślać i wysuwać pretensje tam, gdzie przedewszystkiem i głównie należało mówić o obowiązku, o pracy, o posłuszeństwie, o karności, że można wygrywać jedną część nauczycielstwa przeciwko drugiej, obdarzać mianem separatystów niewygodne sobie jednostki, a to wszystko w imię dobra narodowego. Nad takiemi wschodniemi metodami w dziedzinie szkolnej tylko głową kiwać można. J a k w s z ę d z i e, t a k i w s z k o l n i c t w i e, o s t a t e c z n i e p o p ł a c a j e d y n i e e t y c z n e p o s t ę p o w a n i e: d o r y w c z e, c h y t r o ś c i ą u z y s k a n e z w y c i ę s t w a s ą k r ó t k o t r w a ł e. Pozatem rozumiemy, jak w t y c h warunkach pewni ludzie ukazem załatwić mogli sprawę, nad której rozwiązaniem najlepsze mózgi pedagogiczne w całym świecie oddawna się silą, a przecież żaden z wybitnych pedagogów nie miał pretensji, że jednem cięciem uda mu się tak skomplikowaną sprawę załatwić. A jakie są skutki wielkopańskiego gestu naszego ustawodawstwa? Wprost fatalne! Nauczyciel, który nie chce wejść w kolizję z władzami, z rodzicami, lub z panami uczniami, albo ustępuje kaprysom niedowarzonych umysłów i niedopieczonych charakterów, albo bierze na swe barki syzyfową pracę, chcąc płynąć przeciwko ogólnemu prądowi słabości i dezorjentacji. Inny skutek jest ten, że powstał cały szereg niepotrzebnych konfliktów i niepotrzebnego zgorszenia, że zmusza się czcigodnych wizytatorów do licznych, a w gruncie rzeczy niepotrzebnych interwencyj celem załagodzenia lub zamazania zaszłych wypadków. Co innego, gdyby okólnik podano tylko do wiadomości samemu nauczycielstwu i władzom szkolnym. Możnaby jeszcze zrozumieć tę stanowczą decyzję, w istocie swojej negatywną, gdyby na drugim biegunie jako równo-

ważnik stał czyn pozytywny. Ale co mówić o czynnikach, które od początku swego istnienia, to znaczy od czterech lat, nie zdołały uporać się z kardynalnym postulatem każdej szkoły, czyli nie umiały ułożyć pięciu zdań, normujących sprawę karności, które nie umiały sobie uświadomić potrzeby i nieodzowności pewnych wytycznych w sprawie karności dla nauczycieli, pochodzących z trzech dzielnic, różniących się w poglądach nietylko na zasady karności, ale także na ich stosowanie w praktyce. Dla nas jest rzeczą niepojętą, chociaż nie jesteśmy prawnikami, jak można ścigać fikcyjne przewinienia, jeśli rozważymy, że stosunek duszy do kija nie jest unormowany żadnem prawem natury, głęboko w jaźni naszej wrytem, ale jest rzeczą umowy, rzeczą czysto konwencjonalną. Ale ze smutkiem trzeba stwierdzić, że niejeden na świecie człowiek pokutuje za cudzą winę.

Aby przyjść do ostatecznej konkluzji i nie ulec słusznemu rozgoryczeniu, stwierdzamy, że szkoła polska przechodzi niebezpieczny kryzys, albowiem nie chęcią uzgodnienia trzech różnych poglądów, ale wskutek narzucenia wpływów i warunków pracy przez liczebnie silniejsze nauczycielstwo galicyjskie weszła na manowce galicyjskiej biedy i etyki.

Pusinas.

My nie zdajemy sobie nawet w części sprawy z tego, do jakiego stopnia nasz (polski) pogląd na życie różni się od poglądu przeciętnego cywilizowanego człowieka.

(Dmowski: Myśli nowoczesnego Polaka.)

Złote myśli z książki Wielkopolanina Dr. A. Danysza

„O kształceniu". (Str. 365, Lwów 1918).

Jeżeli skargi na przeciążenie młodzieży nauką są uzasadnione, to powstają one w znacznej części przez to, że nauczyciel nie prowadzi stale powtarzania, ale pozostawia troskę o utrwalenie wiedzy uczniom. Uczniowie ratują się przed generalnemi powtarzaniami, zwłaszcza jeżeli praktyka dydaktyczna robi z nich zarazem egzamin, w niemoralny sposób. Kiedy nauczyciel zapowie powtarzanie, ławy szkolne się opróżniają, jakby epidemja zapanowała w mieście. Zdarza się, że po długich pertraktacjach przychodzi do skutku układ i wyznacza się ostateczny termin powtórzenia. W szkołach galicyjskich nazywa się to zdawaniem albo pytaniem z całości. Dopuszczanie do pytania z całości jest objawem najskrajniejszego materjalizmu dydaktycznego u nauczyciela. Bo co to właściwie znaczy? Nauczyciel, urządzający zdawanie, właściwie powiada: mniejsza o to, że uczeń przez kilka miesięcy usuwał się z pod formalnego działania przedmiotu naukowego, wystarczy, że pod wpływem materjalnego wykucia może reprodukować przerobiony materjał. W ten sposób powstaje dla ucznia strata niepowetowana.

Jeżeli nauczyciel stale i systematycznie powtarzenie prowadzi, ma tyle sposobności bliższego obcowania z uczniami i poznania ich stanu wiedzy, że odpadają z praktyki dydaktycznej te nieznośne egzaminy, które psują porządek szkolny i sprowadzają kształcenie na manowce. Zdarza się przecież, że jeszcze w ostatniej chwili przed konferencją klasyfikacyjną urządza się egzamin z uczniami. Cóż sądzić o takiej nauce, skoro nauczyciel, który cały rok stykał się bezpośrednio z uczniami, jeszcze w ostatniej chwili jest w niezgodzie z sobą samym i potrzebuje egzaminu, aby sobie wyrobić sąd o wiedzy uczniów?

Duch galicyjski gubi Polskę, więc, ludzie idei, ratujcie polską szkołę, ratujcie charakter polskiej młodzieży, polskiej przyszłości!

„Trąba Jerychońska“ nie może pomieścić olbrzymich gór nieprawości i zgnilizny!

Sielanka galicyjska.

(Co swoje, to swoje.)

(Dokończenie.)

Dla uzupełnienia powyższych uwag i dla całości obrazu religijno-kulturalnego po wioskach parafji tutejszej muszę zawadzić o szkołę na wsi. Wszak i do niej spieszy duszpasterz kilka razy na tydzień. Gdyby też nie jego współpraca i wysiłki, to te przybytki oświaty bardzoby się marnie przedstawiały. Są w mej parafji trzy szkoły. Frekwencja dzieci w roku 1921/22 wynosiła ledwo 30% obowiązanych; przymus szkolny nie wykonywany wcale. Budżet szkolny zależny od ofiarności nauczyciela i przewodniczącego rady szkolnej miejscowej. Inspektor szkolny stwierdził jednak, że ta frekwencja wprost jest wspaniałą, a toczony przez grzyba budynek szkolny cudownym przybytkiem oświaty; wszystko to w porównaniu z gminami sąsiedniemi, gdzie, jak mówił, prawie żadnych dzieci nie zastał, a jedna szkoła mieściła się tuż obok stajni, tak, że nauka napotyka tu na ciągłe przeszkody ze strony znajdującej się w tejże stajni krowy. Zaznaczyć muszę, że frekwencja dzieci jest najnieregularniejszą. Posady nauczyciela nie obsadza się przez dwa i więcej miesięcy, a dzieci tymczasem mają wakacje. Ciekawy jeden z wójtów wydał okólnik. Brzmi on następująco: „Zamykam szkołę na nieograniczony czas, a to z braku funduszów“. Chłop, choćby najuboższy, ma w pogardzie każdego, komu także bieda dała się we znaki, lekceważy też sobie nauczycieli, bo ich uważa za „dziadów“. Gdy zaś napotka jednostkę wybitną, naprawdę inteligentną i pełną poświęcenia, to ją nienawidzi. Zresztą zraża niejednego do nauczycieli ich obojętność religijna, objawiająca się w nieuczęszczaniu do kościoła niemal cały rok, i w unikaniu Sakramentów św. i dziwaczne, nie swojskie zachowanie się w Domu Bożym, jeśli się kiedy tam pokażą. Nienawidzi też chłop nauczyciela dlatego, że ten najwięcej tysiączek wyciąga z jego kieszeni na książki i przybory szkolne dla jego dzieci, a chłop okrutnie wrażliwy na wszelki ubytek pod tym względem. Rezultaty z nauki religji w szkole można poznać z klasyfikacji z końcem roku 1921/22. Nie zapisanych dzieci około 200: nieklasyfikowanych z powodu nieregularnego uczęszczania 30; postęp bardzo dobry otrzymało 17; dobry postęp 16; dostateczny 62, a niedostateczny 84; katechizmów i biblji nie używano niemal żadnych, bo nikt ich nie chciał kupić, tłumacząc się biedą.

Mówiąc o akcji oświatowej, wspomnieć muszę też o dwu czytelniach tutejszych: czytelni T. O. L. i T. L. S, Założone one zostały w latach 1909 i 1910. Obie się rozwijały w pierwszych latach nie najgorzej, lecz następnie upadły głównie z powodu rozkradzenia książek. Obecnie zreorganizowaliśmy je obie, lecz oprócz Stowarzyszenia młodzieży nikt z nich nie korzysta wobec rozpowszechnionego przekonania: „że z oświaty żyć i tak nie będzie“.

X. F. H.

(Gazeta Kościelna, Lwów, 15 kwietnia 1923 r.).

Drobne wiadomości szkolne.

1. Marszałek Foch przyznał imieniem rządu francuskiego p. wizytatorowi Opuszyńskiemu palmę akademicką.
2. p. Dzierżyński, prof. gimnazjum w Poznaniu, odznaczony został krzyżem kawalerskim, „Odrodzenia Polski“ (klasa V)
3. Kuratorjum Okr. Szk. Pozn. przeniosło swe biura do gmachu Starostwa Grodzkiego przy ul. Składowej.
4. p. Dr. Michałkiewicz został redaktorem „Pracy“.
5. p. Mohr został w Kuratorjum naczelnikiem wydziału seminarjów nauczycielskich w miejsce p. Prauzińskiego, który ma studja uniwersyteckie.
6. p. Dr. Papée został referentem harcerstwa w Kuratorjum i dlatego naucza w gimn. tylko 12. godz tygodniowo w myśl redukcji urzędników.

7. Departament szkół powszechnych ministerstwa oświaty przygotowuje projekt, aby od przyszłego roku szkolnego rozciągnąć przymus szkolny na dzieci, nie jak dotychczas 7-letnie, lecz 6-letnie. Projekt wzorowany jest na systemie francuskim, gdzie przymus szkolny rozpoczyna się od dzieci 5-letnich.
8. p. Dr. Duczmal począł się namiętnie interesować stosunkiem Związku Pofesorów do T. N. S. W.
9. Gimnazjum św. Jana Kantego w Poznaniu przeniesiono z Wildy do gmachu dawn. gimn. Fryderyka Wilh. przy ul. Strzeleckiej.
10. p. prof. Suchcitzowa powróciła z ośmio-miesięcznego płatnego urlopu.
11. Do Śremu powrócił na swe dawne stanowisko dyrektorskie p. Ogonowski, zrezygnowawszy z posady wizytatora w Białymstoku.
12. p. „prof." Dworzaczek urządził podczas feryj zielono-świątecznych z przedłużeniem poza ferje wycieczkę młodzieży do Warszawy. Odpowiednią notatkę zamieszczono w Rzeczypospolitej.
13. Są w Galicji Wschodniej państw. gimnazja (dla Rusinów), w których nie uczy się obowiązkowo języka polskiego. (por. Rzeczposp. nr. 136 z dnia 21. V. 1923 r.).
14. W końcu czerwca ukaże się tegoroczne sprawozdanie gimnazjum św. Marji Magdaleny w Poznaniu, tym razem podobno napisane na wzór zachodnio-europejski.

Na krańcach prawdy i humoru.

Dawniej a dziś.

Dawniej.

Uczeń IX kl.: Panie profesorze, rodzice zapytują uprzejmie, czy wolno mi uczęszczać na lekcje tańca.

Profesor: Owszem, tylko proszę zachować się godnie, jak na ucznia gimnazjum przystało.

Dziś.

Uczeń IV kl.: Zapraszam uprzejmie pana profesora na dzisiejszą zabawę taneczną

Profesor: Nie mogę, chłopcze, mam robotę z waszemi zeszytami, pozatem ubranie, tam... coś... tego...

Uczeń IV kl : Panie profesorze, prosimy bardzo, akademikom i urzędnikom to zawsze uchodzi.

Przyjęcie u p. Galicmana.

— Proszę siadać, Koledzy!

Jeden kolega usiadł na krawędzi łóżka, drugi na stole, trzeci na koszu, bo krzeseł nie było.

— Zasuniemy kotary!

Zawieszono okno prześcieradłem.

Jedzą, piją, lulki palą......

Wizyta skończona!

— Dziękujemy za gościnność.

— Proszę, proszę, servus (szeptem do ucha): Panie kolego, na każdego przypada 10 tysięcy mkp.

Tableau!

Profesorskie gorzkie żale.

W Kawiarni.

— Cóż pan profesor dziś tak bardzo przygnębiony, czy herbatka nie smakuje? Zaręczam, świeżo parzona.

— Et, gdzie tam, gorzkie żale odprawiam, bom zgubił portfel.

— A to straszna rzecz, ile w nim było?

— Dwieście mk.

— No, panie profesorze, to znów niema o co się gniewać!

— No, pewno! Mnie też, widzisz bracie, nie o stary portfel, ino o dwieście mk., tylko o to, co też ten złodziej o mnie pomyśli. A jeśli zastawiłem portfel przez zapomnienie na katedrze?!

Tymczasowość.

Mały Onufry przynosi do domu na Boże Narodzenie bardzo liche świadectwo. Na ostre przygany ojca odpowiada: — Tatusiu, nie tak źle, nasz pan nauczyciel-gospodarz klasy jest tylko „tymczasowy“. Gdy odejdzie w styczniu, to się złe noty jakoś jeszcze naprawi.

Matka (głośno) do ojca: „A widzisz, zaraz ci mówiłam: chłopak jest zdolny, a taki „nauczyciel tymczasowy“ nie może przecież wielkich rzeczy nauczyć. Niema to jak profesor galicyjski.

Gdzie spędzić letnie ferje?

Prof. Golec: Doprawdy nie wiem, dokądby wyjechać na wakacje!
Don Juan: Może do Szwajcarji, albo do Włoch?
Prof. Golec: Ej, kpisz chyba..
Don Juan: To do Karlsbadu, albo wiesz, niema to, jak polskie morze, Hel, Gdynia lub polskie góry, Zakopane, Krynica.
Prof. Golec: Nie, ani jedno, ani drugie, ani trzecie, ani czwarte. Obliczyłem już; moje całoroczne składki starczą zaledwie na wyjazd do Sołacza, a jeśli otrzymamy jaki zasiłek lub zaliczkę, wyprawię się do Puszczykowa.

6 przykazań dla nowoczesnych „słuchaczy“ gimnazjum.

1. Uczęszczaj 5 razy w tygodniu do teatru, 6 razy do kina, 7 razy do kawiarni, 8 razy na tańce.
2. Unikaj książki, a kieruj się uczuciem i intuicją.
3. Bądź samodzielny, nie uznawaj żadnego autorytetu, słuchaj tylko samego siebie.
4. Czyń tak, by ci było wygodnie na świecie, nie dbaj o nic.
5. Czyń wszystko, co czynią starsi.
6. Gdy dostaniesz swiadectwo odejścia, nie kłaniaj się żadnemu profesorowi.

Kwesta uliczna.

Pierwsza niedziela: na ociemniałych.
Druga „ : na biedne sieroty i wdowy po poległych.
Trzecia „ : na biedne dzieci.
Czwarta „ : na biednych starców.
Piąta „ : na nędzę jawną i ukrytą.
Szósta „ : na tanie kuchnie dla inteligencji.

Nie wstyd wam? Pozostawcie przynajmniej tę biedę w ukryciu.

Zagadka.

Coby sie stało, gdyby dwanaście apostołek w spódnicach poczęło świat nawracać?

Wszystko skończyłoby się na ślubnym kobiercu w kościele.

Od Redakcji.

Prokuratura zarządziła dnia 5. V. b. r. konfiskatę nr. 8 „Trąby Jerychońskiej“, ponieważ nie umieszczono na niej redaktora odpowiedzialnego. Widocznie pismo nasze jest dla niektórych czynników bardzo niewygodne, skoro inne czasopisma, nie podające również redaktora odpowiedzialnego, konfiskaty nie doznały.

Znaczne opóźnienie niniejszego numeru nastąpiło wskutek nieszczęśliwego wypadku i choroby naczelnego redaktora. Szanowni Czytelnicy zechcą więc podwojony nr. 9 przyjąć z tą samą życzliwością, z jaką przyjmowali numery dotychczasowe.

Z powodu zaś feryj szkolnych „Trąba Jerychońska" postanowiła przez dwa następne miesiące milczeć, pragnąc dać strudzonym umysłom zasłużony odpoczynek.

Cena z przesyłką za nr. 7, 8, 9 i 10 marek 5000.

Wszelkie zamówienia uprasza się skierowywać do biura eksped. Wpłata na pocztowe konto czekowe nr. 204637.

REDAKTOR: IGNACY EICHSTAEDT, ULICA MATEJKI NR. 67
REDAKTOR ODPOWIEDZ. JÓZEF JARECKI, POZNAŃ, PÓŁWIEJSKA 15
ADRES ADMINISTRACJI: DR. ZYGMUNT SZYMAŃSKI, KRASZEWSKIEGO 4
BIURO EKSPEDYCJI: POZNAŃ, ULICA MURNA NR. 2

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.